

Gramespacher, Elke; Störch Mehring, Susanne; Bucher, Zita; Klostermann, Claudia
**Bewegungsbildung für Kinder. Für "Generalistinnen" und "Generalisten"
nicht nur eine sportdidaktische Herausforderung!**

Bachmann, Sara [Hrsg.]; Bertschy, Franziska [Hrsg.]; Künzli David, Christine [Hrsg.]; Leonhard, Tobias [Hrsg.]; Peyer, Ruth [Hrsg.]: Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 63-84. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Gramespacher, Elke; Störch Mehring, Susanne; Bucher, Zita; Klostermann, Claudia:
Bewegungsbildung für Kinder. Für "Generalistinnen" und "Generalisten" nicht nur eine
sportdidaktische Herausforderung! - In: Bachmann, Sara [Hrsg.]; Bertschy, Franziska [Hrsg.]; Künzli
David, Christine [Hrsg.]; Leonhard, Tobias [Hrsg.]; Peyer, Ruth [Hrsg.]: Die Bildung der Generalistinnen
und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und
Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt
2021, S. 63-84 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222053 - DOI: 10.25656/01:22205

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222053>

<https://doi.org/10.25656/01:22205>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen
des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von
Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses
Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter,
transform or change this work as long as you attribute the work in the manner
specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial
use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you
may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

**Studien zur Professionsforschung
und Lehrerbildung**



**Sara Bachmann / Franziska Bertschy
Christine Künzli David / Tobias Leonhard
Ruth Peyer
(Hrsg.)**

Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten

**Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur
Lehrperson für Kindergarten und Primarschule**

Bachmann / Bertschy / Künzli David /
Leonhard / Peyer

**Die Bildung der Generalistinnen
und Generalisten**

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider,
Katharina Kunze und Christian Reintjes

Sara Bachmann
Franziska Bertschy
Christine Künzli David
Tobias Leonhard
Ruth Peyer
(Hrsg.)

Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten

Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur
Lehrperson für Kindergarten und Primarschule

*Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller
anlässlich ihrer Emeritierung als Leiterin
des Instituts Kindergarten-/Unterstufe*

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die Herausgabe des Bandes wurde von der Pädagogischen Hochschule FHNW finanziert.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.ig. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: © Theo Gamper, Solothurn/Tobias Leonhard.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5860-1 digital

doi.org/10.35468/5860

ISBN 978-3-7815-2455-2



Prof. Dr. Charlotte Müller
Leiterin des Instituts Kindergarten-/Unterstufe
der Pädagogischen Hochschule FHNW von 2009 bis 2021

Inhaltsverzeichnis

Vorworte

Sabina Larcher Klee
 ‚Vielfachlichkeit und Eigensinniges‘ 9

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy, Christine Künzli David,
 Tobias Leonhard und Ruth Peyer*
 „Ich will jetzt endlich mal die Plots sehen!“ 11

Teil 1: Einführung und Problemaufriss

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy, Christine Künzli David,
 Tobias Leonhard und Ruth Peyer*
 Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten
 Einleitung, Problemaufriss und Fragehorizont 17

Teil 2: Fachliche Perspektiven auf generalistische Handlungsanforderungen

Barbara Wjss
 Flirten mit der Vernunft
 Weltzugang und Welterzeugung durch Ästhetische Bildung
 Bildnerisches und Technisches Gestalten im Zyklus 1 41

*Elke Gramespacher, Susanne Störch Mehring,
 Zita Bucher und Claudia Klostermann*
 Bewegungsbildung für Kinder:
 Für „Generalistinnen“ und „Generalisten“ nicht nur eine
 sportdidaktische Herausforderung! 63

Mathilde Gyger
 Zugänge zur Welt: sprachlich realisiert und didaktisch reflektiert
 Sprachliche Bildung im Zyklus 1 85

Christine Streit und Thomas Royar

Zahlen, Formen und Beziehungen

Lernen und Lehren von Mathematik im Zyklus 1 102

Jürg Zurmühle

Musik im Kindergarten und in der Unterstufe der Primarschule 121

Franziska Bertschy

Vielperspektivität und Perspektivenverbindung

Bildungsprozesse im Sachunterricht ermöglichen 141

Teil 3: Konzeptionen zur Stiftung einer professionsspezifischen Kultur von Fachlichkeit für den Zyklus 1

Christine Künzli David und Edwin J. de Sterke

Mehr als Fachlichkeit

Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1

und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen
dieser Stufe 165

Tobias Leonhard

Fachlichkeit in zwei Praxen zur Geltung bringen

Beiträge der Berufspraktischen Studien zur fachlichen

Professionalisierung von Lehrpersonen des Zyklus 1 194

Anja Blechschmidt und Leticia Venâncio

Im Team für ALLE Kinder in der inklusiven Bildung unterwegs 210

Nachwort

Tobias Leonhard im Gespräch mit Charlotte Müller

Dem Eigensinn Raum geben

Annotationen zu Bildung in Kindergarten, Schule und Hochschule 231

Autorinnen- und Autorenverzeichnis 249

Elke Gramespacher, Susanne Störch Mehring, Zita Bucher und Claudia Klostermann

Bewegungsbildung für Kinder: Für „Generalistinnen“ und „Generalisten“ nicht nur eine sportdidaktische Herausforderung!

Beim Eintritt in institutionalisierte schulische Bildungsprozesse erhalten Kinder vielfältige Einblicke in den Kulturbereich „Bewegung, Spiel und Sport“: Gerade zu Beginn des Zyklus 1¹ werden viele Lernanlässe bewegt gestaltet und die Schülerinnen und Schüler können sich im freien Spiel auch frei bewegen. Zudem erleben sie geleitete Sport- und Bewegungslektionen in Turn- und Schwimmhallen, Bewegungsräumen oder draussen. Die Kinder bringen verschiedene Bewegungskompetenzen mit und nutzen die Angebote ganz unterschiedlich:

Während die einen die Bewegungs- und Sportlektionen drinnen in den Turnhallen oder draussen sehr schätzen und ihren fast unermüdlichen Bewegungsdrang dort intensiv ausleben, Gegenstände gezielt werfen und kicken, insgesamt ihre (Um-)Welt bewegt erkunden und dabei mit anderen Kindern bewegte Spiele spielen und Freude an Bewegung zeigen, bewegen sich andere Kinder eher kleinräumig, sind während Bewegungs- und Sportlektionen eher zurückhaltend oder vorsichtig, können nicht beidbeinig vom Boden abspringen oder Bälle fangen und vermeiden die Teilhabe an Bewegungsspielen.

Kinder greifen auf Bewegungserfahrungen aus ihrer Primärsozialisation zurück, die durch die soziale Herkunft (vor allem Bildung, ökonomische Verhältnisse, Beruf der Eltern) gekennzeichnet ist (vgl. u.a. Haut/Emrich 2011; Lamprecht/Fischer/Wiegand/Stamm 2015; Mutz/Albrecht 2017; Schlesinger/Oelze/Schulz 2017). Auch wenn Bewegung, Spiel und Sport in den einzelnen Familien unterschiedlich relevant sind, ist die Nähe des Bildungsbereichs „Bewegung und Sport“ zum Alltag der Kinder offensichtlich und es kann in diesem Kontext von einem Lebensweltbezug gesprochen werden (vgl. Schlesinger et al. 2017). Der Lebensweltbezug ist auch im sportpädagogischen Diskurs zentral, wenn es um schulsportlich zu fördernde Bildungsprozesse geht. Diese werden als „Bewegungsbildung“ verstanden, die Kinder zur Teilhabe an der ausserschulischen Bewegungs- und Sportkultur befähigen und eine über das Handlungsfeld „Bewegung

1 Der Zyklus 1 umfasst in der Volksschule der Schweiz die beiden obligatorischen Kindergartenjahre (auch Elementarunterricht genannt) und die Klassenstufen 1 und 2; alle vier Schuljahre sind Teil der Primarstufe. Die obligatorische Einschulung erfolgt im vierten Lebensjahr, weshalb die Schüler*innen im Zyklus 1 in der Regel vier bis acht Jahre alt sind.

und Sport“ hinausgehende umfassende Persönlichkeitsbildung und -erziehung fördern soll. Insofern müssten

Bewegungsbildung bzw. *sportliche Bildung* (letztere als eine spezielle Ausprägung von Bewegungsbildung verstanden) [...] als *Vermittlungsprozesse*, als ein *Beziehungsgeschehen* verstanden werden, nämlich als eine spezifische Weise des In-Beziehung-Tretens, der Auseinandersetzung von Mensch und Welt; als aktive Vorgänge der selbstgesteuerten Bewegung einer Person oder mehrerer Personen in der Auseinandersetzung mit spezifischen Erfahrungsfeldern der naturhaften und der kulturellen Wirklichkeit. Die zentrale Aufgabe der Bewegungs- bzw. der Sportbildung wird dann darin gesehen, den Zugang zu so verstandenen, also an die Leiblichkeit des Menschen, sein Bewegungsbedürfnis und seine potentielle Bewegungsfähigkeit gebundenen Formen der Wirklichkeitserfahrung und -gestaltung zu eröffnen. (Klafki 2005, 19f.; Hervorhebung im Original)

Bewegungsbildung ist ein qualitativ bestimmbarer Erfahrungsprozess, der an Schulen vermittelt wird. Sie verweist nicht nur auf den sportpädagogischen Auftrag der „Erziehung zum/in Sport“, vielmehr kommen zugleich gesellschaftliche und soziale Aspekte von Bildung beziehungsweise Zugängen zur Welt, also eine allgemeinbildende Perspektive auf Bewegungserziehung, in den Blick, die als „Erziehung durch Sport“ gefasst ist (vgl. Prohl/Ratzmann 2018). Daher ist „Bewegung und Sport“ Bestandteil des schulischen Bildungsauftrags, der tradiert, gesetzlich verankert und in stetiger Entwicklung begriffen ist (vgl. Gramespacher/Ferrari/Moser/Kühnis 2019).

Für den Fachbereich „Bewegung und Sport“ sind mehrere sportwissenschaftliche Bezugsdisziplinen wie zum Beispiel die Sportpädagogik, die Sportdidaktik, die Sportsoziologie, die Sportpsychologie und die Trainingswissenschaft von Bedeutung. Beim Unterrichten von „Bewegung und Sport“ mit vier- bis achtjährigen Schülerinnen und Schülern kommen die *Psychomotorik* und die *Rhythmik*, welche die Bewegung mit der Musik verknüpft, hinzu. All diese Bezugsdisziplinen sind zugleich selbst als interdisziplinäre Wissenschafts- und Fachdisziplinen beziehungsweise als Querschnittswissenschaften und -disziplinen zu begreifen. So lässt sich etwa der Gegenstand „Sport“ in der Sportwissenschaft nur durch verschiedene theoretische wie empirische Zugänge aus ihren Mutterwissenschaften (z.B. Bildungswissenschaften, Soziologie, Psychologie, Medizin) (inter)disziplinär erforschen (vgl. Willimczik 2011) und die empirische Schulsportforschung untersucht aufgrund der Bedeutungsvielfalt des Sports in der Schule verschiedene Output-Variablen, die neben den Bezügen zum motorischen Lernen etwa Fragen zur Gesundheit oder zur Emotion aufnehmen (vgl. Gogoll/Gerlach 2020, 469). An diesem breiten fachlichen Horizont orientieren sich auch Studien zur Professionalisierung Sport unterrichtender Generalistinnen und Generalisten und weisen Kompetenzen aus, die sich Studierende etwa in generalistischen Bachelorstudi-

engängen im Fachbereich „Bewegung und Sport“ aneignen sollten (vgl. Liebl/Sygyusch 2020; Valkanover/Oswald/Blum/Conzelmann 2014).

Um die Ansprüche, die sich im Zyklus 1 mit dem Fachbereich „Bewegung und Sport“ verbinden, zu erläutern, stellt Abschnitt 1 den Bildungsgegenstand und dessen Bildungsrelevanz vor. Abschnitt 2 rückt fachdidaktische Perspektiven in den Fokus und verdeutlicht fachliche (vgl. Abschnitt 2.1) und fachbereichsverbindende (vgl. Abschnitt 2.2) Zugänge zum Bildungsgegenstand. Abschnitt 3 skizziert unsere Konzeption des Studienfachs „Bewegung und Sport“ im Bachelorstudium Lehramt Zyklus 1. Abschnitt 4 resümiert die Herausforderungen mit Blick auf das Studienfach und gibt Anregungen für eine Weiterführung des Studienfachs „Bewegung und Sport“ in einem möglichen Masterstudiengang Lehramt Zyklus 1.

1 Bildungsgegenstand und Bildungsrelevanz

Durch die Fokussierung auf die körperliche Dimension leisten Bewegung, Spiel und Sport einen unverzichtbaren und einzigartigen Beitrag zum schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag (zur *Bewegungserziehung* im Zyklus 1 vgl. Kühnis 2010). Im Zyklus 1 werden Bewegung, Spiel und Sport durch die Psychomotorik und die Rhythmik sinnvoll ergänzt² und bilden in dieser Konstellation den Kern unterrichtlicher Tätigkeiten in den Lehr-Lern-Arrangements der Bewegungsförderung und des Bewegungs- und Sportunterrichts. Dabei wird nicht nur der Doppelauftrag – „Erziehung zum/in Sport“ *und* „Erziehung durch Sport“ – wahrgenommen; vielmehr ermöglichen Bewegungsbildung und Sport, Letzterer als „spezielle Ausprägung von Bewegungsbildung“ (vgl. Klafki 2005, 19), mehrere Zugänge zur Welt, denn Bewegung kann als Bildungsgegenstand, als Medium der Entwicklungsförderung, als Medium des Lernens und als Medium der Gesundheitsförderung verstanden werden (vgl. Fischer 2014).

Das Modell (vgl. Abb. 1) verdeutlicht die Bedeutungsvielfalt, durch die Bewegung, Spiel und Sport zusätzlich eine Relevanz erhalten, die weit über polysportive Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten hinausgeht und damit den umfassenden Anliegen des Fachbereichs nachkommt:

Erziehung zum und durch Bewegung, Spiel und Sport [...] bedeutet, dass sich die Auswahl von Zielen und Inhalten des Sports in der Schule einerseits am Sport in Kultur und Gesellschaft orientiert. Schulsport soll auf diesen Sport vorbereiten [...]. Andererseits ist dieser Sport auch Medium der Bildung und Erziehung der Persönlichkeit, indem durch Sport grundlegende Erfahrungen körperlicher, personaler, emotionaler

2 Im Zyklus 2 ergänzen zum Beispiel die Outdoor- und Erlebnispädagogik.

und sozialer Art ermöglicht werden. Erziehung durch Sport zielt über das Handlungsfähigkeit Sport hinaus auf Individuum und Gesellschaft insgesamt. (Neuber/Golenia/Krüger/Pfitzner 2013, 425)

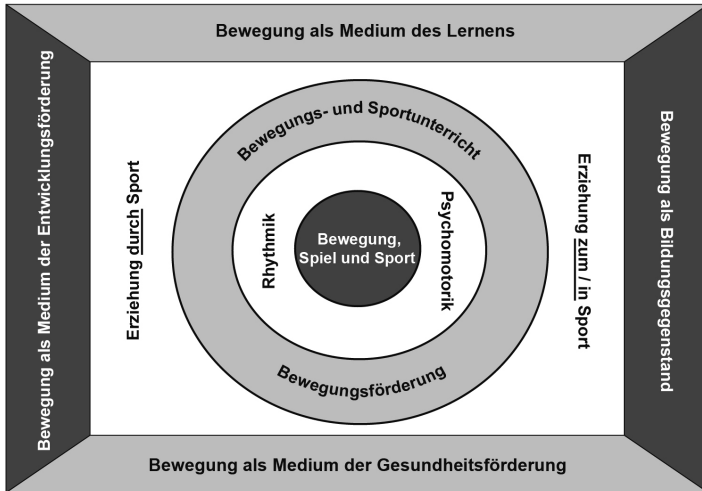


Abb. 1: Modell zur Bedeutungsvielfalt von Bewegung, Spiel und Sport (hier: im Zyklus 1)

Der Auftrag der „Erziehung zum/in Sport“ ist auf die ausserschulische Sport- und Bewegungskultur ausgerichtet und zielt auf die Ausbildung einer „kulturellen Basiskompetenz“ (vgl. Baumert 2002, zitiert nach Dressler 2013, 186). Dies bedeutet in der praktischen Umsetzung mehr als eine Förderung des motorischen Könnens. Das zentrale sportpädagogische Ziel ist eine auf den Alltag bezogene Bewegungsbildung, die in sportpädagogischen Diskursen begrifflich gefasst wird als bewegungs-, spiel- und sportbezogene *Handlungsfähigkeit*. Handlungsfähigkeit ist seit den 1970er-Jahren das tragende sportpädagogische Konzept (vgl. Meinberg 1991, 102ff., hier mit Verweis auf Kurz 1977; Ehni 1979; später z.B. Kurz 2004; Schierz/Thiele 2013), prägt tradierte und künftige sportpädagogische und sportdidaktische Entwicklungen in der Schweiz (vgl. Egger 2009; Gramespacher/Jeisy/Voisard/Kühnis im Erscheinen; Messmer 2013a) – und wird aktuell durch das Konzept der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz (vgl. Gogoll 2013) ergänzt; als deren Gemeinsamkeit kann allerdings nicht nur die Befähigung zur Teilhabe an der ausserschulischen Sport- und Bewegungskultur betrachtet werden. Vielmehr sollen Kinder und Jugendliche befähigt werden, durch mehrperspektivische und reflexive Bewegungs- und Sporterfahrungen über die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport in ihrem Lebensentwurf selbstständig und begründet entscheiden zu können (vgl. Gogoll 2013).

Diese auf das gesamte Leben und perspektivisch auf das lebenslange Sporttreiben bezogenen Zielsetzungen gewinnen durch die fortschreitenden Ausdifferenzierungen des Sports (im Sinne einer Ausweitung des Sportverständnisses und einer stetigen Zunahme an Sportarten und Sportaktivitäten, die mit verschiedenen Sinnbezügen belegt werden) zunehmend an Bedeutung (vgl. Klostermann/Nagel 2014; Willimczik 2007). Mit dem Begriff der *Mehrperspektivität* verknüpft sich die Vorstellung, dass die einzelnen Inhalte der Kompetenzbereiche³ mit den im Fachbereich „Bewegung und Sport“ zentralen pädagogischen Perspektiven Leistung, Eindruck, Ausdruck, Miteinander, Wagnis und Gesundheit (vgl. D-EDK 2016; Kurz 2004) zu verbinden sind und dass sie nicht nur sportlich, also im Sinne eines Leistungsvergleichs, ausgelegt werden sollen (vgl. Balz 2009): Kinder sollen nicht nur lernen, schnell zu laufen, um ihre körperliche Leistung zu steigern; vielmehr vermittelt schnelles Laufen unter der Perspektive des Eindrucks eine intensive Körpererfahrung (z.B. der Atmung), fördert die Wahrnehmungsfähigkeit, ist für das Miteinander in vielen Bewegungs- und Sportspielen (z.B. Fangspiele) wichtig und trägt zum Gesundheitshandeln bei.

Während sich der Auftrag der „Erziehung zum/in Sport“ im Wesentlichen auf *Bewegung als Bildungsgegenstand* bezieht, verdeutlicht der Auftrag „Erziehung durch Sport“ seinen erweiterten pädagogischen Anspruch. Dieser bezieht sich nicht nur auf Bewegung als Bildungsgegenstand, sondern auch auf Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung, als Medium des Lernens sowie als Medium der Gesundheitsförderung (vgl. Abb. 1). *Bewegung wird als vielseitiges Medium der Entwicklungsförderung betrachtet* (vgl. Krus 2018; Voss 2019; Zimmer 1999). Dies betrifft etwa die psychisch-emotionale und die soziale Entwicklung der Kinder, was in dieser Funktion die Bedeutung der Bewegung im Sinne eines zentralen Zugangs zur Welt hervorhebt: Bewegung ermöglicht es Kindern, sich ihre (Um-)Welt zu erschliessen und persönlich darauf Einfluss zu nehmen. Bewegung ist für Kinder eine zentrale Quelle der Erfahrung: *Nur bewegt* können sie die (Um-)Welt wahrnehmen, (be)greifen, erkennen, erkunden und persönliche Einflussnahme auf sie erproben. Bewegung und Sport, werden – meist in Form des bewegten Spiel(en)s – als körperbezogene Modi kindlicher Welterschließung betrachtet (vgl. Laging/Kuhn 2018; Voss 2019). Dazu dienen den Vier- bis Achtjährigen basale Bewegungsformen und elementare Fertigkeiten, die in bewegten Spielen relevant sind; dies sind zum Beispiel das Gehen, Laufen, Springen, Werfen, Gleiten, Rollen, Fahren, Hüpfen, Ziehen, Stossen, Klettern, Schaukeln, Schwingen (vgl. Roth/Roth 2009). Basale Bewegungsformen und elementare Fertigkeiten befähigen das Kind zur Wahrnehmung der materialen, personalen und sozialen (Um-)Welt (vgl. Scherler 1990).

3 Dies sind laut Lehrplan 21 (vgl. D-EDK 2016): Laufen, Springen, Werfen; Bewegen an Geräten; Darstellen und Tanzen; Spielen; Gleiten, Rollen, Fahren; Bewegen im Wasser.

Die Perspektive auf Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung wird im Zyklus 1 durch den Einbezug der Psychomotorik und der Rhythmik gestärkt. Die individuelle Auseinandersetzung mit der (Um-)Welt über den eigenen Körper und die Bewegung ist ein zentrales Thema der Psychomotorik. Auf der Basis der Wahrnehmung des Körpers und der (Bewegungs-)Handlungen erkundet und begreift das Kind reflexiv sein Selbst und sein soziales und materiales Umfeld. In der Psychomotorik „werden Menschen dazu angeregt, sich handelnd mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen. Sie sollen sich diese in Bewegung erschließen und erfahren beziehungsweise lernen, ihren persönlichen Bedürfnissen entsprechend auf ihre Umwelt einzuwirken [...]“ (Kuhlenkamp 2017, 45). Ausgehend von einem handlungsorientierten Begreifen aufgrund des Bewegungs- und Körpererlebens kann das Kind seine Persönlichkeit entwickeln. Diese Ausrichtung der Psychomotorik findet sich im Bildungsauftrag für das Unterrichten von Bewegung und Sport und steht primär im Kontext der „Erziehung durch Sport“ (vgl. Balz 2009). Dabei verweist der Begriff Psychomotorik auf den engen Zusammenhang von Bewegen, Handeln, Erfahren und Wahrnehmen. Die Rolle der Psychomotorik ist hier nicht therapeutischer Art⁴; vielmehr verfolgt sie

[...] einerseits das Ziel [...], über Bewegungserlebnisse zur Stabilisierung der Persönlichkeit beizutragen – also das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken, andererseits soll jedoch auch eine Bearbeitung motorischer Schwächen und Störungen, aber auch der Probleme des Kindes in der Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt ermöglicht werden. (Zimmer 1999, 22)

Beim Unterrichten von „Bewegung und Sport“ sind der Körper und die *Bewegung als Bildungsgegenstand* auch im Sinne der „Erziehung durch Sport“ zu verstehen. Das Spüren des Körpers ist für Bildungsprozesse beim Bewegungslernen ein ebenso zentrales Charakteristikum (vgl. Laging 2005, 169) wie das Reflektieren über den Körper, Bewegungen und Bewegungsvorstellungen. Dieser Aspekt spielt auch in der Psychomotorik eine Rolle: Das Kind kann den eigenen Körper in Bewegung und Ruhe, in Anspannung und Entspannung erleben, (körperliche) Grenzen wahrnehmen, diese ausweiten und sie dabei mit seinem Emotionserleben in Beziehung setzen. Dabei entwickelt sich das Kind und steht als Gestalter*in seiner eigenen Welt im Zentrum, wobei sein Körper und seine Bewegung als Medium der Erkenntnisgewinnung dienen (vgl. Kuhlenkamp 2017; vgl. dazu auch Abschnitt 2.2). Und das Kind kann sich in der Auseinandersetzung mit eigenem Körpererleben und eigener Handlungsfähigkeit als selbstwirksam und als einwirkend auf seine Umwelt erleben. Diese Prozesse tragen auch dazu bei, dass das

4 In der Schweiz ist die Psychomotoriktherapie ein sonderpädagogisches Angebot, das Lehrpersonen, Psychomotoriker*innen und weitere Fachpersonen kooperativ gestalten (vgl. dazu z.B. Störch Mehring 2013).

Kind eine Gewissheit über eigene körperliche und bewegungsbezogene Fähigkeiten aufbauen, sich selbst als wirksam erleben und dabei sein – auch körper- und sportbezogenes – Selbstkonzept entfalten kann. Die Förderung der Entwicklung einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung und eines positiven (körperbezogenen) Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler mithilfe des Mediums Bewegung kann beim Unterrichten von Bewegung und Sport gelingend umgesetzt werden, wenn eine bewusste Auseinandersetzung und Reflexion realisiert wird; dies wurde in der „Berliner Interventionsstudie Schulsport (BISS)“ aufgezeigt (vgl. Conzelmann/Schmidt/Valkanover 2011).

Die Rhythmik, verstanden nicht nur als handlungsorientiertes und mehrdimensionales, sondern auch als ästhetisches Verfahren, fusst auf der Wechselwirkung von Bewegung und Musik. Bewegung ist in der Rhythmik ebenso ein Bildungsgegenstand wie ein Medium der Entwicklungsförderung. Durch die Verbindung der zwei in der Rhythmik als gleichwertig betrachteten Bereiche Bewegung und Musik, die Mittel wie auch Inhalt und Ziel sind (vgl. Klicpera 2016; Thaler-Battistini 2019), eröffnen sich spezifische, für das Unterrichten von Bewegung und Sport im Zyklus 1 verschiedene bildungsrelevante Handlungsfelder und Lernbereiche: Sensibilisierung der Sinne (Differenzierung der Wahrnehmung und Körpererfahrung), Entwicklung sozialer Kompetenzen (Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Aspekte der Interaktion) und persönliche Ausdrucksfähigkeit (kreatives Gestalten in Bewegung, Musik, mit Stimme, Sprache, Bild und Material; vgl. Bankl/Mayr/Witoszynskij 2009). Der für die Rhythmik konstitutive Zusammenhang von Bewegung und Musik ist komplex, schliesst an die oben beschriebenen bildungsbezogenen Aspekte zu Bewegung, Spiel, Sport und Psychomotorik an und erweitert diese dezidiert um die ästhetische Perspektive, denn hier kommt das Entwickeln kreativer Fähigkeiten in Bewegung und mit Musik hinzu. Daher wird die Rhythmik dem Fachbereich „Bewegung und Sport“ im Sinne der Bewegungskünste dem Kompetenzbereich „Darstellen und Tanzen“ zugeordnet.

Die Rhythmik ist auch mit Blick auf die *Bewegung als Medium des Lernens* relevant, da sie unter anderem auf eine alltagsintegrierte Sprachentwicklung zielt. Gemäss Zimmer (2016) fördert der bewegte Zugang zur Welt das Erkennen und Wahrnehmen der (Um-)Welt und bildet eine Voraussetzung für Sprachentwicklung. Diesem Prinzip entsprechend werden in der Rhythmik (improvisierte) Klänge, Verse, Reime oder (Bewegungs-)Lieder bewegt gestaltet und beim (freien) Tanzen, Bewegen und Zeichnen zu Klängen und Rhythmen musikalische Strukturen und Ausdrucksqualitäten in Bewegungsabläufen erlebbar, von den Kindern in ihren Qualitäten erkannt, dargestellt und schliesslich sprachlich erfasst; das Arbeitsprinzip der Rhythmik lautet: „erleben – erkennen – benennen“ (vgl. Bühler/Thaler 2006). Allmählich lernen die Kinder, ihre körperlichen Erfahrungen und Bewegungsqualitäten in eigenen Worten zu verbalisieren, und eignen sich da-

bei auch relativierende, zugleich sozialräumlich orientierende Grundbegriffe wie „allein – gemeinsam“, „laut – leise“, „weit – nah“, „hoch – tief“ und so weiter an. So eröffnet sich den Kindern ein Zugang zu einer sinnhaften Ordnung der (Um-) Welt und der Dinge und sie lernen auch, diese einzuordnen, zu unterscheiden, zu vergleichen und miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Danuser-Zogg 2019). Schüler*innen entwickeln durch eine bewegte Auseinandersetzung mit den Raumdimensionen eine sich zunehmend differenzierende Raumvorstellung, was sie unter anderem darin unterstützt, ihren Körper differenziert wahrzunehmen. Hier zeigt sich auch eine enge Verbindung zur Welterschliessung – als differenzierende Aneignung des eigenen innerlichen und äusserlichen Lebensraums – mit der kognitiven beziehungsweise sprachlichen Organisation des Wahrnehmungs- und Handlungsraums. Diese Prozesse sind unter anderem für den Erwerb der Kulturtechniken Lesen und Schreiben relevant, der das Unterscheiden räumlicher Strukturen wie etwa das Erkennen von Reihenfolgen in der Repräsentation von Laut- beziehungsweise Buchstabenfolgen voraussetzt (vgl. Fischer 2018). Und diese Prozesse sind auch für die Entwicklung und die Aneignung sportbezogener Kulturtechniken relevant, da sie immer auch die motorische – mithin die neuro-nale und die muskuläre – Entwicklung der Kinder fördern.

Weiter finden wir mit Blick auf die Bewegung als Medium des Lernens kognitionspsychologisch fundierte und anthropologische und psychomotorische Ansätze. Ersteren zufolge trägt Bewegung zur Entwicklung neuronaler Strukturen bei – auch, weil sie die Hirndurchblutung erhöht –, was in der Folge (meta)kognitive (Lern-)Prozesse begünstigt (z.B. *cognitive stimulation hypothesis*; vgl. Tomporowski/McCullick/Pendleton/Pesce 2015), die beim Unterrichten spielerisch gefördert werden können (vgl. Eckenbach 2019). Neurowissenschaftlich begründete Zusammenhänge sind belegt und tragen „zu einer bewegungsinduzierten Verbesserung derjenigen kognitiven Infrastruktur bei, die für ein erfolgreiches Lernen und bessere darauf basierende Lernleistungen erforderlich ist“ (Gogoll/Gerlach 2020, 465). Ansätze, die anthropologisch und psychomotorisch argumentieren, nehmen bestimmte kognitive Lernbereiche in den Blick und fokussieren dabei auf die in der Kindheit typische Art der Erkenntnisgewinnung (vgl. Krus/Jasmund 2019). Diese Ansätze betrachten das Lernen mit dem und über den Körper als zentralen Aspekt: Bewegt werden Erfahrungen möglich, die auch Irritation auslösen und im reflexiven Gespräch mit Schülerinnen und Schülern bewusstgemacht werden sollen, damit sie diese im Hinblick auf ihren Bildungsprozess einordnen können.

Schliesslich wird der Fachbereich „Bewegung und Sport“ seit jeher durch sein gesundheitsförderliches Potenzial begründet (vgl. Balz/Erlemeyer/Kastrup/Mergelkuhl 2016). Mit *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* befasst sich die Sportpädagogik seit dem 19. Jahrhundert; hier wurde etwa die Gymnastik der Philanthropen fokussiert (vgl. Krüger 2018). Obgleich dieser Begründungszu-

sammenhang tradiert daher kommt, ist er derzeit von grosser Brisanz. Die Gründe dafür finden sich in dem breit geführten Diskurs über eine zunehmende Bewegungsarmut bei Kindern, die durch sich verändernde kindliche Lebenswelten entsteht. Medizinisch motivierte Warnungen verweisen auf negative gesundheitliche Folgen aufgrund abnehmender Bewegungsaktivität bei Kindern (vgl. Voss 2019). Die World Health Organization (2010) empfiehlt für Kinder eine Bewegungszeit in mittlerer bis hoher Intensität von mindestens 60 Minuten pro Tag. Europaweit erreichen im Schnitt etwa 18% der Kinder diese Empfehlung (vgl. Konstabel et al. 2014), in der Schweiz sind dies bei den Sechs- bis Sechzehnjährigen 65%, wobei bei den jüngeren Kindern ein weitaus grösserer Anteil die Empfehlungen im Alltag umsetzt (Sechs- bis Siebenjährige: 99.8%; vgl. Bringolf-Isler/Probst-Hensch/Kayser/Suggs 2016). Auch deshalb sichert das Sportförderungsgesetz (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft 2011, 2012) ein wöchentliches Dreistunden-Obligatorium für die Volksschule der Schweiz und fordert Qualität im Sport in der Schule, die durch sinnvolle *und* durch möglichst viel Bewegung im Schulalltag erreicht werden soll.

Das Konzept „Bewegte Schule“ (vgl. Illi 1991; Illi/Breithecker/Mundigler 1998), welches auf einer schulsportübergreifenden Perspektive auf Bewegung fusst und Bewegung als Rhythmisierungs- und Entlastungsmöglichkeit betrachtet, ermöglicht die Umsetzung dieser Forderung. Demnach sollen Lehrpersonen Unterrichtszeiten und den gesamten Schulalltag bewegt gestalten und rhythmisieren; Letzteres etwa durch die Einbindung von Entspannungsphasen (vgl. Fessler 2013). Bewegung, Spiel und Sport sollen einen integrativen und lernförderlichen Bestandteil der Schulkultur bilden (vgl. Brägger/Hundeloh/Posse/Städtler 2020), auch im Ganzttag, wo Sportangebote eine grosse Rolle spielen (vgl. Neuber/Kaufmann/Salomon 2015). Auch die Sicherheitserziehung trägt zur Gesundheit durch Bewegung bei: Kinder lernen, Wagnis und Risiko zu unterscheiden (vgl. Neumann 1999, 125), und können dadurch wie auch durch eine sich stetig verbessernde Wahrnehmung des eigenen Körpers und ihrer Umwelt zunehmend Unfallrisiken selbstständig reduzieren (vgl. Dordel 2005). Der Sport in der Schule spielt für die Gesundheitserziehung von Kindern eine zentrale Rolle, denn obwohl sich der Aspekt der Gesundheit in der auserschulischen Sport- und Bewegungskultur zeigt, bleiben deren Gesundheitsbezüge zumindest im Vereinssport, den 60% der Zehn- bis Vierzehnjährigen regelmässig wahrnehmen (vgl. Lamprecht et al. 2015, 32), weitgehend implizit (vgl. Heim 2011).

Die Erläuterungen zum Modell zur „Bedeutungsvielfalt von Bewegung, Spiel und Sport“ (vgl. Abb. 1) zeigen, dass es bei einzelnen Themen zu Überschneidungen kommen kann. Zugleich lassen sie offen, inwiefern die Bewegungsbildungsprozesse für Schüler*innen im Zyklus 1 entwicklungsgerecht gestaltet werden können.

2 Fachliche und fachbereichsverbindende Zugänge zum Bildungsgegenstand

Beim Unterrichten von Bewegung und Sport im Zyklus 1 sind fachliche sowie fachbereichsverbindende Zugänge relevant und in beiden Perspektiven sind offene und instruierte Lernphasen möglich (vgl. Streit/Künzli David/Hildebrandt 2014). Die fachbereichsverbindenden Zugänge erfordern eine vorgängige Klärung fachlicher Zugänge, da diese die Möglichkeiten und die Grenzen fachbereichsverbindender Zugänge bestimmen.

2.1 Fachliche Zugänge

Für die Ausführung von Bewegung und Sport bedarf es vielschichtiger Steuerungs- und Funktionsprozesse, die im Allgemeinen als *Motorik* bezeichnet werden (vgl. Willimczik/Singer 2009) und sich auf den Körper beziehen. Der Bezug auf die Motorik markiert das fachliche Spezifikum, verweist auf die Einzigartigkeit von Bewegung und Sport und begründet die Bezüge zur Bewegungsbildung.

Um die Motorik in ihrer Vielschichtigkeit erfassen zu können, wurde eine hierarchische Ordnung entwickelt, die zwischen motorischen Fertigkeiten und motorischen Fähigkeiten unterscheidet und diese jeweils differenziert betrachtet: Motorische Fertigkeiten sind an die Realisation spezifischer Bewegungstechniken und an bestimmte Bewegungsaufgaben gebunden. Sie sind von aussen beobachtbar und sie können und müssen erlernt werden. Motorische Fertigkeiten werden in elementare und sportmotorische Fertigkeiten unterschieden sowie nach dem Grad ihrer Variabilität in offene und geschlossene Fertigkeiten. Demgegenüber werden motorische Fähigkeiten als allgemeine Leistungsvoraussetzungen verstanden, die nicht an spezifische Fertigkeitenausführungen gekoppelt und daher auch nicht von aussen beobachtbar sind (vgl. Roth/Roth 2009). Motorische Fähigkeiten, die sich in energetisch bedingte (Kraft, Ausdauer) und zentralnervöse (Koordination; z.B. die Differenzierung und die Orientierung betreffend) Fähigkeiten sowie Mischformen (Schnelligkeit, Beweglichkeit; vgl. Bös et al. 2009) gliedern, gelten zwar als trainierbar, das heisst als verbesserungsfähig, im Gegensatz zu den motorischen Fertigkeiten aber nicht als erlernbar. Das sportpädagogisch motivierte, kompetenztheoretisch fundierte Konzept *Motorische Basiskompetenzen* (MOBAK) (vgl. Herrmann 2018; Herrmann/Gerlach 2014) ergänzt diese etablierte Ordnungsstruktur. Motorische Basiskompetenzen beschreiben solche funktionalen Leistungsdispositionen, die sich aus kontextspezifischen Anforderungen entwickeln, der Bewältigung konkreter sportkultureller Anforderungen dienen und nachhaltig erlernbar sind; dazu zählen beispielsweise das Werfen, Fangen und Springen. Mit Blick auf das fachliche Unterrichten von Bewegung und Sport im Zyklus 1 ist demnach dreierlei festzustellen:

1. Motorische Fertigkeiten, motorische Fähigkeiten und motorische Basiskompetenzen sind im Sport in der Schule gezielt zu fördern. Nicht zuletzt, da motorische Fähigkeiten nicht erlernt werden können, geht es dabei um *Poly-sportivität*. Wird die Motorik auf einer breiten Basis gefördert und geschult, können Kinder auch in der ausserschulischen Sportkultur aktiv werden. Dabei spielt das Anbahnen von Wissen über regelgeleitete Bewegungsspiele und über die Welt des Sports eine Rolle, sodass hier auch bewegungs- und sportkulturelle Kompetenzen relevant sind.
2. Der Fachbereich „Bewegung und Sport“ hat die Aufgabe, über eine Vielfalt an Bewegungs- und Körpererfahrungen motorische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Basiskompetenzen zu fördern. Dafür ist ein systematischer Aufbau im Sinne einer Erziehung zur beziehungsweise zum, in und durch Bewegung, Spiel und Sport umzusetzen, wobei es nicht nur auf eine kurz-, sondern auch auf eine mittel- und langfristige, sportdidaktisch fundierte Unterrichtsplanung ankommt, bei der die Wahl der Inhalte und Methoden sinnvolle Bezüge ausweist. Hilfreich sind dafür schulsportliche (gegebenenfalls programmatische) Schulprofile.
3. Auch die Eltern sind über die Bedeutung bewegter und sportlicher Aktivitäten für die motorische Entwicklung ihrer Kinder aufzuklären; dazu zählen Informationen zu Angeboten des organisierten (Vereins-)Sports etwa in der (Wohn-)Gemeinde.

Im Zyklus 1 variieren die Arbeitsprinzipien und Unterrichtsmethoden zwischen Instruktion und offenen Lernarrangements. Diese Optionen bieten etwa die Konzepte der Psychomotorik, denn offene (z.B. Bewegungsbaustelle) als auch geschlossene Angebote (z.B. Wahrnehmungswerkstatt) gestatten die bewegte Erschließung der (Um-)Welt und des eigenen Körpers. Und das sportdidaktische Modell „Erwerben – Anwenden – Gestalten“ (sensu Hotz 1997; vgl. Messmer 2013b; Oesterhelt/Spichtig/Gramespacher 2014) greift das gezielte Abwechseln von Instruktion und offenem Lernarrangement systematisch auf: Beim Erwerben sollen Schüler*innen den Lerngegenstand in offenen Lehr-Lern-Arrangements selbstständig erkunden und erproben; instruiert wird in den Phasen des Anwendens und Übens, und für das souveräne Gestalten von Bewegungsaufgaben sind eher offene Lernsettings relevant (zu weiteren sportdidaktischen Modellen vgl. z.B. Messmer 2013a).

2.2 Fachbereichsverbindende Zugänge

Im Zyklus 1 werden Themen oft unter Bezugnahme auf verschiedene Weltzugänge (vgl. Dressler 2013) bearbeitet. Fachbereichsverbindende Lehr-Lern-Arrangements bilden einen spezifischen didaktischen Zugang im Zyklus 1 (vgl. Künzli David und de Sterke in diesem Band). Die Rhythmik (vgl. Abschnitt 1) bietet

einen in sich selbst fachbereichsverbindend konzipierten Zugang zur Welt. Sie bezieht nicht nur zentrale Aspekte der Bewegung und Musik aufeinander; vielmehr bietet sie anhand einer vielfältigen und gezielten Auseinandersetzung und Kombination von Bewegung, Musik, Sprache und Material die Chance, den Unterricht prozessorientiert und interaktiv zu gestalten (vgl. Danuser-Zogg 2019; Klicpera 2016). Eine zentrale Herausforderung für Lehrpersonen ist dabei die Fähigkeit zur Improvisation; dies betrifft den spontanen Umgang mit Bewegung und Musik und zeigt sich zum Beispiel im Reagieren mit einer Melodie, mit einer harmonischen Abfolge mit der Stimme oder mit einem Instrument auf eine Bewegungsidee der Schüler*innen (vgl. Thaler-Battistini 2019). Das in sich fachbereichsverbindend angelegte Lehr-Lern-Arrangement der Rhythmik eröffnet bewegungsbezogene Erlebnis- und Lernräume und fusst auf einem komplex angelegten Arbeitsprinzip, in dem die Verbindungen von Bewegung und Musik ebenso im Zentrum steht wie der vielfältige Umgang mit Sprache und Material (vgl. Abb. 2).

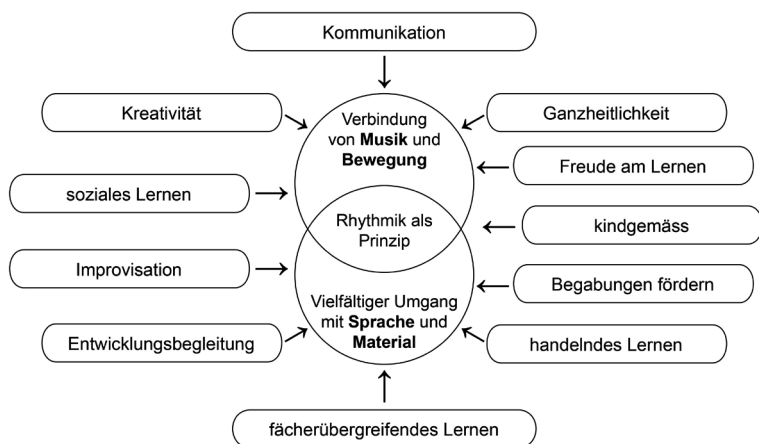


Abb. 2: Rhythmik als Prinzip (vgl. Klicpera 2016, 8)

Basierend auf dem Arbeitsprinzip der Rhythmik können Kinder ihr musisch-ästhetisches Potenzial auch hinsichtlich eines lebendigen und kreativen körperlichen Ausdrucks auf vielfältige Weise erkunden und entwickeln. Dabei schaffen auch funktionell orientierte Bewegungsaufgaben wie zum Beispiel „Durchhalten – Unterbrechen – Umschalten“ oder „Führen – Folgen – Vertrauen“ eine wichtige körperlich-geistige Voraussetzung, um Kinder dazu zu befähigen, kreative Techniken wie das Experimentieren, Erfinden, Improvisieren oder Komponieren an-

wenden zu können und dabei ihren inneren und äusseren Handlungsspielraum zu erweitern (vgl. Thaler-Battistini 2019).

Davon zu unterscheiden sind die Konzepte zur Einbindung von Bewegung und Sport in fachbereichsverbindendem Unterricht. Sie wurden im sportdidaktischen Diskurs in den 1970er-Jahren mit dem Begriff des interdisziplinären Unterrichtens eingeführt (vgl. Warwitz 1974) und werden heute meist als Projekt (vgl. Weigelt 2016) gefasst. Beim fachbereichsverbindenden Unterrichten unter Einbezug von Bewegung und Sport ist es grundsätzlich wichtig, dass Kinder auch im Fachbereich „Bewegung und Sport“ etwas hinzulernen, sodass der bewegte und körperbezogene Zugang zur (Um-)Welt in all seinen Facetten (vgl. Abschnitt 1) anhand sinnvoller, also lebensweltbezogener Aufgaben gefördert wird. Bei der Suche nach Aufgaben, die diesem Grundsatz entsprechen, kommen vor allem grundlegende und umfassende Themen infrage: Beispielsweise können Bewegungsvorstellungen dazu im Zentrum stehen, wofür das Kompetenzfeld *Bewegen an Geräten* mit ästhetisch-gestalterischen Bildungsprozessen verbunden werden kann; Kinder turnen und reflektieren ihre Bewegungsabläufe gestalterisch. Auch könnte das Thema *Zirkus* bearbeitet werden: Dies greift die Bewegungskünste auf und ist daher mit mehreren Kompetenzbereichen verknüpfbar (vgl. Ballreich/Lang/von Grabowiecki 2007) und legt zugleich den Einbezug etwa ästhetisch-gestalterischer, musikalischer und/oder sprachlicher Bildungsprozesse nahe. Bezüglich der Themenwahl sind der Kreativität kaum Grenzen gesetzt. Die einzige Grenze ergibt sich durch die fachliche Perspektive (vgl. Abschnitt 2.1): Gerät diese aus dem Blick, besteht die Gefahr, dass die Bewegungsfähigkeit der Kinder und ihr Interesse am bewegten und sportlichen Handeln etwa für die Aneignung kognitiver Inhalte instrumentalisiert werden.

Die Instrumentalisierungsgefahr von Bewegung und Sport beim fachbereichsverbindenden Lernen entsteht durch den nachweislichen Zusammenhang der Entwicklung von Bewegung, Körper und Kognition. Gerade im Zyklus 1 sind die Entwicklungs- und Erkenntnisprozesse sehr stark durch handelnde Lernprozesse geprägt und Kinder eignen sich über sinnlich-körperliche Erfahrungen praktische Wissensbestände an, was als „unumgehbare Fundierung“ des abstrahierenden Denkens angesehen werden kann (vgl. Horn/Bašić 2018, 145). Schüler*innen sind beim Eintritt in die Schule also nicht nur in der Lage, körperlich, bewegt und handelnd zu lernen; vielmehr können sie eigentlich *nur auf diese Weise* kognitiv lernen. Auch die aktuelle Forschungsrichtung *Embodiment* verweist mit entsprechenden empirischen Befunden auf diese enge, wechselseitige Verknüpfung von Körper, kognitiven Funktionen, Wahrnehmung, Emotionen und Handlung (vgl. Kiefer/Trumpp 2012; Kunde 2017). Demnach kommt „dem motorischen System nicht allein die Funktion der ‚Steuerung von Bewegung‘ zu, sondern es hat auch einen bedeutenden Einfluss auf höhere kognitive Funktionen“ (vgl. Horn/Bašić 2018, 155, Hervorhebung im Original). In anderen Worten: Entwicklung, Ler-

nen und Bildung sind ohne Körper, einschliesslich seiner Sinne und Bewegung, nicht denkbar (vgl. Horn/Bašić 2018, 140). Die Instrumentalisierungsgefahr entsteht, wenn sich fachbereichsverbindender Unterricht auf diesen gegebenen engen Zusammenhang von der körperlichen, handelnden Fundierung kognitiver Lernprozesse bei Kindern zurückzieht und nicht berücksichtigt, dass im fachbereichsverbindenden Unterricht auch *explizit Neues* (sic!) im Fachbereich „Bewegung und Sport“ zu lernen ist.

Um im fachbereichsverbindenden Unterricht Neues zu lernen, können Vertiefungen bereits angebahnter ebenso wie das Erlernen neuer motorischer Fertigkeiten oder Basiskompetenzen angestrebt werden. Unabhängig davon, was das neu zu Erlernende ist, gilt diesbezüglich: Es ist im fachbereichsverbindenden Unterricht explizit auszuweisen und fachlich begründet zu integrieren. Nicht zuletzt dieser Anspruch verdeutlicht, dass von Lehrpersonen im Zyklus 1 vielfältige und zugleich hohe fachliche Kompetenzen erwartet werden, womit sich das Studienfach „Bewegung und Sport“ im Bachelorstudium für Generalistinnen und Generalisten als notwendig erweist.

3 Das Studienfach „Bewegung und Sport“ im generalistischen Bachelorstudium

Angesichts der Vielfalt der Ansprüche an das Studienfach „Bewegung und Sport im Zyklus 1“ sind zehn bis 14 ECTS-Punkte, über die das Studienfach in generalistischen Bachelorstudiengängen in der Regel verfügt, zu wenig. Da im Allgemeinen unklar ist, welche Kompetenzen für Generalistinnen und Generalisten besonders wichtig sind (vgl. Bauer 2002), ist das Studienfach „Bewegung und Sport“ orientiert am Fachverständnis (vgl. Abschnitt 1 und Abschnitt 2; Abb. 1) und an empirischen, sportwissenschaftlich fundierten Professionsstudien zu konzipieren. Liebl und Sygusch (vgl. 2020) stellen fest, dass Professionsstudien zu Sport unterrichtenden Grundschullehrpersonen auf folgende Aspekte fokussieren: Lektüre von Fachliteratur, Anspruchsniveaus bezüglich der Zielsetzungen im Bewegungs- und Sportunterricht, Umsetzung eines kompetenzorientierten Sportunterrichts, Engagement für den Schulsport, selbstbezogene Überzeugungen zum Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ und Besuche von Weiterbildungen. Des Weiteren legen die Autoren dar, dass diese Aspekte bei fachfremd unterrichtenden und bei basal ausgebildeten Grundschullehrpersonen im Vergleich zu solchen, die das Studienfach „Sport“ im Lehramt Grundschule studiert hätten, zwar eher schwach ausgeprägt seien, aber alle Lehrpersonen – unabhängig von ihrer (akademischen Aus-)Bildung – die Kompetenzorientierung des Fachbereichs „Bewegung und Sport“ an Grundschulen akzeptieren würden.

Die genannten Aspekte thematisiert auch die Berner Studie „Kompetenzprofile von Sport unterrichtenden Lehrpersonen der Vorschul- und Primarschulstufe“ (vgl. Valkanover et al. 2014). Hier wurden die Anforderungen, die sich im Schweizer Schulsystem mit dem Fachbereich „Bewegung und Sport“ auf der Kindergarten- und auf der Primarstufe (im Zyklus 1 und 2) verbinden, untersucht und Standards für das Studienfach „Bewegung und Sport Lehramt im Zyklus 1 und 2“ formuliert. Die Standards umfassen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, auf den Fachbereich bezogene Bereitschaft und Überzeugungen von Lehrpersonen und pädagogisches Wissen. Im Folgenden werden diese Standards grob zusammengefasst und mit einigen wenigen Aspekten, die Liebl und Sygusch (2020) darlegen, ergänzt:

- *Fachwissen*, das Liebl und Sygusch (2020, 97) als *fachdidaktisches Wissen* bezeichnen, befähigt dazu, dass motorische Lernprozesse initiiert und unterstützt, Sicherheitsvorkehrungen bei Gefahren getroffen und Ängste der Schüler*innen abgebaut werden können. Fachwissen besteht aus einem Ideenrepertoire an Spielformen, Übungen und Bewegungsaufgaben, die auch zur Integration von Bewegung in den Schulalltag geeignet sind. Hinzu kommen Kenntnisse zur Sensibilisierung von Kindern und deren Eltern sowohl für die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport im Alltag als auch für den Umgang mit dem eigenen Körper.
- *Fachdidaktisches Wissen* umfasst Kenntnisse zur kurz-, mittel- und langfristigen Planung von Bewegungssequenzen und Unterrichtslektionen, zur abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung, zum Einsetzen von Ritualen und zum Strukturieren des Unterrichts. Auch das Variieren von Anforderungen, der effiziente Materialeinsatz, die Unterrichtsauswertung und das gezielte Einsetzen methodischer Verfahren zählen dazu. Liebl und Sygusch (2020, 98) weisen darauf hin, dass Sport unterrichtende Primarlehrpersonen auch bestehende Stundenbilder qualitativ hochwertiger, praxisbezogener Fachzeitschriften und Lehrhilfen aufnehmen und anpassen können sollten.
- *Bereitschaft und Überzeugungen* zeigen sich, wenn Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern freudvolle Bewegungs- und Sporterfahrungen ermöglichen und selbst Freude an Bewegung und Sport haben, die motorische Entwicklung aller Schüler*innen fördern, selbst von der Bedeutungsvielfalt von Bewegung, Spiel und Sport überzeugt sind, in ihre Fähigkeiten bezüglich der Vermittlung von Bewegung und Sport vertrauen, sich einschlägig weiterbilden und sich für die Belange des Fachbereichs „Bewegung und Sport“ engagieren.
- *Pädagogisches Wissen* ordnen Valkanover et al. (2014) dem fachlichen, Liebl und Sygusch (2020) dem fachübergreifenden Wissen zu. Dazu zählen das Gestalten eines lernförderlichen Klimas, das in Bewegung und Sport durch die Offensichtlichkeit von Erfolg und Misserfolg und aufgrund teilweise vorhandener Ängste und Unsicherheiten der Schüler*innen besonders wichtig erscheint. Auch das Instruieren von Verhaltensregeln, die transparente Kommunikation der Lern-

ziele und Beurteilungskriterien, die Kooperation im Kollegium und der Einsatz disziplinarischer Massnahmen im Umgang mit Störungen gehören zum pädagogischen Wissen.

Wie kann die Vielfalt der Anforderungen im Studienfach „Bewegung und Sport“ in Bachelorstudiengängen für Generalistinnen und Generalisten im Zyklus 1 in modulare Einheiten gebracht werden – und wie können dabei auch die in Abschnitt 1 vorgestellten Weltzugänge vermittelt werden? Nachfolgend wird unsere Konzeption für das Studienfach „Bewegung und Sport“ in einem generalistischen Bachelorstudiengang Lehramt Zyklus 1 skizziert, wobei aufgrund der begrenzten ECTS-Punkte die *exemplarische* Eigenrealisation (Haag/Morawietz 1991) und Wissensaneignung relevant sind:

1. *Vom eigenen bewegten und sportlichen Handeln über die Theorie zum reflektierten professionellen Handeln:* Studierende erweitern und vertiefen ihr Bewegungs-, Spiel- und Sportrepertoire. Ihr bewegungs-, spiel- und sportbezogenes Handeln ist direkt, sinnvoll und exemplarisch mit sportwissenschaftlichem Fachwissen und mit fachdidaktischem Wissen zu verknüpfen (z.B. das Kompetenzfeld „Bewegen an Geräten“ direkt mit den Themen „Helfen und Sichern“ und „Umgang mit Ängsten der Kinder“ verbinden). Die eigene Bewegungs-, Spiel- und Sportpraxis im Studium trägt zur Bereitschaft und zu Überzeugungen bezüglich des Fachbereichs „Bewegung und Sport“ bei, sofern auch diese mitreflektiert werden. Dazu dienen den Studierenden nicht nur subjektive Einschätzungen zum eigenen bewegten und sportlichen Handeln, sondern vor allem sportwissenschaftlich und insbesondere sportpädagogisch und sportdidaktisch fundierte Zugänge zum Bildungsgegenstand.
2. *Von theoriebezogenen Bildungsprozessen zu sportdidaktischem Wissen:* Der theoretischen Fundierung dienen sportwissenschaftliche, vor allem sportpädagogische und sportdidaktische Konzepte und Studien. Für eine gezielte Auswahl eben dieser sind neben empirischen Schulsportstudien auch weitere sportpädagogische und sportdidaktische sowie sportsoziologische, sportpsychologische und trainingswissenschaftliche Studien relevant. Die Auswahl der Studien ist an deren Beitrag zu einer professionsbezogen bedeutsamen, fachwissenschaftlichen Fundierung der angestrebten Profession – hier: Lehrperson im Zyklus 1 – zu orientieren.
3. *Sportdidaktisches Wissen unterscheidet sich von pädagogischem Wissen:* Sportdidaktisch fundierte Planungs-, Durchführungs- und Evaluationskompetenz mit Blick auf das Unterrichten im Fachbereich „Bewegung und Sport“ bei gleichzeitiger Anerkennung der je aktuellen, lehrplanbestimmenden Diskurse – zurzeit: Kompetenzorientierung (vgl. D-EDK 2016) – bildet fraglos den Kern sportdidaktischer Wissensbestände. Hinzu kommt das Wissen um die Gestaltung eines qualitativ anspruchsvoll bewegten Schulalltags.

Auf operativer Ebene wird diese Konzeption modularisiert. Dabei sind den Modulen bewegungs- und sportbezogene Kompetenzbereiche zuzuordnen, damit auch die Eigenrealisation exemplarisch und sinnvoll eingebunden werden kann. Ferner sind in den Modul(gruppen)-Beschreibungen wechselseitige Bezüge der verschiedenen Module zu explizieren, um die Kohärenz des Studienfachs „Bewegung und Sport“ (sensu Canrinus/Klette/Hammerness 2019) darzustellen – und damit einen Beitrag zur Wahrnehmbarkeit seiner Sinnhaftigkeit zu leisten.

4 Den Herausforderungen des Studienfachs „Bewegung und Sport“ begegnen

Durch seine Bezüge zu mehreren Fach- und Wissenschaftsdisziplinen ist das Studienfach „Bewegung und Sport“ grundsätzlich durch plurale Zugänge gekennzeichnet. Zugleich bildet es im Reigen aller Studienfächer generalistischer Bachelorstudiengänge für den Zyklus 1 nicht nur eine eigenständige Disziplin, sondern mit Blick auf die Entwicklungsförderung, das Lernen und das Gesundheitshandeln der Schüler*innen auch eine Querschnittsaufgabe, die vielseitige Anknüpfungspunkte für die den Zyklus 1 kennzeichnenden fachbereichsverbindenden Zugänge (vgl. Abschnitt 2.2) bietet. Bewegung, Spiel und Sport fördern viele Modi der Welterschliessung und eröffnen kognitiv-instrumentelle, ästhetisch-expressive und normativ-evaluative Zugänge (vgl. Dressler 2013) – und zugleich sind Bewegung, Spiel und Sport im Zyklus 1 von besonderer Bedeutung:

In keinem Lebensabschnitt spielt Bewegung eine so große Rolle wie in der Kindheit und zu keiner Zeit sind körperlich-sinnliche Erfahrungen so wichtig. Bewegung und ein positives Selbst- und Körperkonzept sind Motoren für die Gesamtentwicklung des Kindes in allen seinen Facetten. (Billmeier/Zirolì 2014, 123)

Die globale Einstellung von Lehrpersonen im Zyklus 1 zur Bewegungsbildung ist ebenso positiv wie ihre Einschätzung des Beitrags von Bewegung und Sport zur Gesamtbildung der Kinder; aber beides wächst erst und signifikant mit zunehmender Berufserfahrung (vgl. Billmeier/Zirolì 2014). Daher ist Studierenden Lehramt Zyklus 1 die elementare Bedeutung des Fachbereichs „Bewegung und Sport“ explizit zu vermitteln. Aber es ist offen, inwieweit generalistische Bachelorstudiengänge den vielfältigen Ansprüchen des Studienfachs „Bewegung und Sport“, welche das Modell zur „Bedeutungsvielfalt von Bewegung, Spiel und Sport“ (vgl. Abb. 1) – hier mit Blick auf den Zyklus 1 – darstellt, entsprechen können. Daher sollten sich Generalistinnen und Generalisten im iterativen Bildungsmodus (vgl. Kraus 2017) in einschlägigen Angeboten weiterbilden – oder in noch zu entwickelnden Masterstudiengängen Lehramt Zyklus 1 ihre Kompetenzen vertiefen.

Zur Bestimmung der Inhalte im Studienfach „Bewegung und Sport“ in möglichen Masterstudiengängen an Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz dient die „Empfehlung Kerncurriculum für das Bachelorstudium der Sportwissenschaft“ (vgl. SGS 2010): Aufgrund der Interdisziplinarität der Sportwissenschaft differenziert diese zwar zwischen den Themenfeldern der Biologie, Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Trainings- und Bewegungswissenschaften, Methodologie und Sportpraxis, legt den Fokus aber auf die Sozial- und Verhaltenswissenschaften, denn über 50% der universitären Abgänger*innen sportwissenschaftlicher Studiengänge werden Lehrpersonen (vgl. Nagel/Conzelmann/Schlesinger/Studer 2012). Zudem wird hier neben der Eigenrealisation (Haag/Morawietz 1991) auch der Aspekt „Sportrealität ‚im Feld‘ erleben“ empfohlen; und das Feld ist in der Lehrpersonenbildung die schulsportliche Unterrichtspraxis.

Auch wenn eine Konzeptionierung für ein mögliches Studienfach „Bewegung und Sport“ im noch zu entwickelnden Masterstudiengang Lehramt Zyklus 1 hier nur angedeutet werden kann, wird Folgendes deutlich: Erstens wäre eine konsequente Weiterführung der im Bachelorstudiengang konzeptionell relevanten Bereiche (vgl. Abschnitt 3) möglich, zweitens wäre ein vertiefendes fach- und stufenbezogenes Schulpraktikum in Bewegung und Sport sinnvoll und drittens könnten einhergehend mit der Eigenrealisation in sportpraktischen Modulen etwa zu bestimmten Kompetenzbereichen unter anderem trainingswissenschaftliche Perspektiven und methodische Reihen erarbeitet werden. Ausserdem böte ein Masterstudiengang Lehramt Zyklus 1 die Chance, einzelne Aspekte der Bedeutungsvielfalt von Bewegung, Spiel und Sport (vgl. Abb. 1) respektive der Bewegungsbildung für Kinder in Fachmodulen zu vertiefen oder zum Teil in bildungswissenschaftliche Module (z.B. Inklusive Bildung) zu integrieren – auch, um das Studienfach „Bewegung und Sport“ in einem möglichen Masterstudiengang Lehramt Zyklus 1 kohärent einzubinden.

Literatur

- Ballreich, R., Lang, T. & von Grabowiecki, U. (Hrsg.) (2007): *Zirkus-Spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie*. Stuttgart: Hirzel.
- Balz, E. (2009): „Fachdidaktische Konzepte update“ oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: *Sportpädagogik*, 33. Jg. (H. 1), 25–32.
- Balz, E., Erlemeyer, R., Kastrup, V. & Mergelkuhl, T. (2016): *Gesundheitsförderung im Schulsport. Grundlagen, Themenfelder und Praxisbeispiele*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bankl, I., Mayr, M. & Witoszynskij, E. (2009): *Lebendiges Lernen durch Musik, Bewegung, Sprache*. Wien: G&G.
- Bauer, K.-O. (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn. In: H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Wiesbaden: Springer, 49–63.
- Billmeier, U. & Zirolì, S. (2014): Bewegungsbildung in der frühen Kindheit. Zur Begleitung und Gestaltung von Bewegungssituationen. In: D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster: Waxmann, 123–144.

- Bös, K., Schlenker, L., Büsch, D., Lämmle, L., Müller, H., Oberger, J., Seidel, I. & Tittlbach, S. (2009): Deutscher Motorik-Test 6–18. Hamburg: Czwalina.
- Brägger, G., Hundeloh, H., Posse, N. & Städtler, N. (2020): Bewegung und Lernen. Konzept und Praxis Bewegter Schulen (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Bringolf-Isler, B., Probst-Hensch, N., Kayser, B. & Suggs, S. (2016): Schlussbericht zur SOPHYA-Studie. Online unter: https://www.swisstph.ch/fileadmin/user_upload/Schlussbericht_SOPHYA.pdf.
- Bühler A. & Thaler, A. (2006): Selber denken macht klug: Rhythmik, ein gestalterisches Verfahren in der Heilpädagogik (2. Auflage, HPS-Reihe, Band 17). Luzern: Edition SZH/SPC.
- Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019): Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. In: *Journal of Teacher Education*, 70. Jg. (H. 3), 192–205.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011): Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport: Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS). Bern: Huber.
- Danuser-Zogg, E. (2019): Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung: Forschungsprojekt der Hochschule für Musik und Theater (4., aktualisierte Auflage). Zürich: Academia.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2016): Lehrplan 21: Bewegung und Sport. Luzern: D-EDK.
- Dordel, S. (2005): Förderung der Körper- und Raumwahrnehmung als Grundlage der Prävention von Kinderunfällen In: *Haltung und Bewegung*, 25. Jg. (H. 2), 31–41.
- Dressler, B. (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 34). Opladen: Barbara Budrich, 183–202.
- Eckenbach, K. (2019). *Games for Brains: Spielerische Lernförderung durch Bewegung* (2. Auflage). Seelze: Friedrich.
- Egger, K. (2009): Sportpädagogik in der Schweiz. In: H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (2., erweiterte Auflage). Schorndorf: Hofmann, 490–494.
- Ehni, H. W. (1979): Handlungsorientierte Sportdidaktik. In: S. Gröfing (Hrsg.), *Spektrum der Sportdidaktik* (Handbücher zur Pädagogik und Didaktik des Sports, Band 2). Bad Homburg: Limpert, 173–206.
- Fessler, N. (2013): *Entspannung lehren und lernen in der Grundschule*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Fischer, K. (2014): Bewegung in der Kindheitspädagogik in Deutschland – Profilierung des Aus- und Weiterbildungsbereiches. In: I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung*. Schorndorf: Hofmann, 127–141.
- Fischer, K. (2018): Hand und Kopf: Die Bedeutung von Körperlichkeit und Handeln für Schriftspracherwerb und Lesekompetenz. In: ‚motorik‘. Zeitschrift für Psychomotorik in Entwicklung, Bildung und Gesundheit, 41. Jg. (H. 4), 164–170.
- Gogoll, A. (2013): Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1. Jg. (H. 2), 5–24.
- Gogoll, A. & Gerlach, E. (2020): Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit. In: I. von Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, E. D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Schriften der DGfE). Opladen: Barbara Budrich, 463–475.
- Gramespacher, E., Jeisy, E., Voisard, N. & Kühnis, J. (im Erscheinen): *Sports Didactics in Switzerland*. In: K. Kleiner & B. Höger (Hrsg.), *Sports Didactics in Europe – History, Current Trends and Future Developments*. Münster, New York: Waxmann.

- Gramespacher, E., Ferrari, I., Moser, P. & Kühnis, J. (2019): Schulsport in der Volksschule der Schweiz: Entwicklungen, Perspektiven und Herausforderungen. In: Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 60. Jg. (H. 2), 49–71.
- Haag, H. & Morawietz, A. (1991): Berufsfeld „Sportlehrer“ – schulischer Bereich. In: H. Haag (Hrsg.), Einführung in das Studium der Sportwissenschaft. Berufsfeld-, Studienfach- und Wissenschaftsorientierung. Schorndorf: Hofmann, 17–33.
- Haut, J. & Emrich, E. (2011): Sport für alle, Sport für manche. Soziale Ungleichheiten im pluralisierten Sport. In: Sportwissenschaft, 41. Jg. (H. 4), 315–326.
- Heim, R. (2011): Bildung – auch im außerschulischen Sport? In: M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte (Bildung und Sport, Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport, Band 1). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 253–266.
- Herrmann, C. (2018): MOBAK 1–4: Test zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen für die Klassen 1–4 (Hogrefe Schultests). Göttingen: Hogrefe.
- Herrmann, C. & Gerlach, E. (2014): Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule – Pädagogische Zielentscheidung und Aufgabenentwicklung. In: sportunterricht, 63. Jg. (H. 11), 321–328.
- Horn, A. & Bašić, P. (2018): Bildung in Bewegung. Ein Plädoyer für ein ganzheitliches Bildungsverständnis unter besonderer Berücksichtigung der physischen Dimension von Bildung im Anschluss an das Projekt „Vorschüler in Bewegung“. Berlin: Logos.
- Hotz, A. (1997): Qualitatives Bewegungslernen. Bewegungsspielräume erkennen, erleben und gestalten (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: SVSS.
- Illi, U (Hrsg.) (1991): Sitzen als Belastung. Zumikon: SVSS.
- Illi, U., Breithecker, D. & Mundigler, S. (1998): Bewegte Schule Gesunde Schule. Aufsätze zur Theorie. Wäldi: IFB.
- Kiefer, M. & Trumpp, N. M. (2012): Embodiment theory and education: The foundation of cognition in perception and action. In: Trends in Neuroscience and Education, 1. Jg. (H. 1), 15–20.
- Klafki, W. (2005): Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In: R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. Hamburg: Czwalina, 15–24.
- Klicpera, R. (2016): Rhythmik – Ein fächerübergreifendes Prinzip (3. Auflage). Wien: Lernen mit Pfiß.
- Klostermann, C. & Nagel, S. (2014): Changes in German sport participation: Historical trends in individual sports. In: International Review for the Sociology of Sport, 49. Jg. (H. 5), 609–634.
- Konstabel, K., Veidebaum, T., Verbestel, V., Moreno, L. A., Bammann, K., Tornaritis, M., ... & Pitsiladis, Y. (2014): Objectively measured physical activity in European children: the IDEFICS study. In: International Journal of Obesity, 38. Jg. (H. 2), 135–143.
- Kraus, K. (2017): Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35. Jg. (H. 2), 287–300.
- Krüger, M. (2018): Gymnastik, Turnen und Sport im 19. Jahrhundert. In: A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), Grundlagen von Sport und Sportwissenschaft. Heidelberg: Springer, 1–16.
- Krus, A. (2018): Qualitätsprofil Bewegung für Lehrkräfte. Bewegung lehren – in Bewegung lernen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krus, A. & Jasmund, C. (2019): Bewegungsbezogene Kompetenzen von Kindheitspädagog_innen. In: A. Voss (Hrsg.), Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer, 165–173.
- Kühnis, J. (2010): Bewegungserziehung im Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. In: M. Leuchter (Hrsg.), Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. Seelze: Klett und Kallmeyer; Zug: Klett und Balmer, 249–259.
- Kuhlenkamp, S. (2017): Lehrbuch Psychomotorik (Vol. 8717, UTB). München: Reinhardt.

- Kunde, W. (2017): Handlung und Wahrnehmung. In: J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie*. Berlin: Springer, 821–837.
- Kurz, D. (1977): *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Sportdidaktik*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2004): Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In: P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*. Schorndorf: Hofmann, 57–70.
- Laging, R. (2005): Bewegung und leibliche Bildung – bewegungspädagogische Überlegungen zum Bildungsbeitrag des Schulsports. In: J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 159–179.
- Laging, R. & Kuhn, P. (2018): *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung (Bildung und Sport, Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport, Band 9)*. Wiesbaden: Springer. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamprecht, M., Fischer, A., Wiegand, D. & Stamm, H. P. (2015): *Sport Schweiz 2014: Kinder- und Jugendbericht*. Magglingen: Bundesamt für Sport BASPO.
- Liebl, S. & Sygusch, R. (2020): Basiskompetenzen basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grundschulen. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8. Jg. (H. 1), 87–104.
- Meinberg, E. (1991): *Hauptprobleme der Sportpädagogik. Eine Einführung* (2. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Messmer, R. (Hrsg.) (2013a): *Fachdidaktik Sport*. Bern: UTB.
- Messmer, R. (2013b): Das EAG-Modell. In: R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport*. Bern: UTB, 136–146.
- Mutz, M. & Albrecht, P. (2017): Parents' Social Status and Children's Daily Physical Activity: The Role of Familial Socialization and Support. In: *Journal of Child and Family Studies*, 26. Jg., 3026–3035.
- Nagel, S., Conzelmann, A., Schlesinger, T. & Studer, F. (2012). Vom sportwissenschaftlichen Studium ins Berufsleben. Berufskarrieren von Absolventinnen und Absolventen Schweizer Hochschulen. Magglingen: Bundesamt für Sport BASPO.
- Neuber, N., Golenia, M., Krüger, M. & Pfitzner, M. (2013): Erziehung und Bildung – Sportpädagogik. In: A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium*. Berlin: Springer, 394–438.
- Neuber, N., Kaufmann, N. & Salomon, S. (2015): Ganztag und Sport. In: W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch*. Schorndorf: Hofmann, 416–443.
- Neumann, P. (1999): *Das Wagnis im Sport. Grundlagen und pädagogische Forderungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Oesterhelt, V., Spichtig, C. & Gramespacher, E. (2014): Bewegungslernen kindgerecht gestalten. In: A. Salzmann & P. Kuhn (Hrsg.), *Sport – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, 156–182.
- Prohl, R. & Ratzmann, A. (2018): Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In: R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung (Bildung und Sport, Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport, Band 9)*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 133–154.
- Roth, K. & Roth, C. (2009): Entwicklung motorischer Fertigkeiten. In: J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch Motorische Entwicklung* (2., komplett überarbeitete Auflage). Schorndorf: Hofmann, 227–247.
- Scherler, K. (1990): Bewegung als Zeichen. In: H. Gabler & U. Göhner (Hrsg.), *Für einen besseren Sport*. Schorndorf: Hofmann, 396–414.

- Schierz, M. & Thiele, J. (2013): Weiter denken – Umdenken – Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In: H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport*. Aachen: Meyer & Meyer, 122–147.
- Schlesinger, T., Oelze, J. & Schulz, H. (2017): Familiäre Mechanismen zur Generierung motorischer Leistungen von Kindern im Einschulungsalter. In: *Sport und Gesellschaft*, 14. Jg. (H. 2), 163–192.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2011): Bundesgesetz über die Förderung von Sport und Bewegung (SpoFöG) vom 17. Juni 2011 (Stand am 1. Januar 2019). Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2012): Verordnung über die Förderung von Sport und Bewegung (Sportförderungsverordnung, SpoFöV) vom 23. Mai 2012 (Stand am 1. Juli 2019). Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerische Gesellschaft für Sportwissenschaft [SGS] (2010): Bachelor in Sportwissenschaft. Empfehlung Kerncurriculum.
Online unter: https://www.sportwissenschaft.ch/PDF/de/kerncurricula_ba_sportwissenschaft.pdf.
- Störch Mehring, S. (2013): Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus durch die Entlastungsdienste. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19. Jg. (H. 3), 33–39.
- Streit, C., Künzli David, C. & Hildebrandt, E. (2014): Besonderheiten des Lernens und Lehrens auf der Bildungsstufe der 4- bis 8-jährigen – ein Diskussionsbeitrag. In: E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–31.
- Thaler-Battistini, A. (2019): Rhythmik: handlungsorientiert, mehrdimensional, ästhetisch. Ein gestalterisches Verfahren in der Pädagogik und der Heilpädagogik (HfH-Reihe, Band 39). Bern: Edition SZH/CSPS.
- Tomporowski, P., McCullick, B., Pendleton, D. M. & Pesce, C. (2015): Exercise and children's cognition: The role of exercise characteristics and a place for metacognition. In: *Journal of Sport and Health Science*, 4. Jg. (H. 1), 47–55.
- Valkanover, S., Oswald, E., Blum, M. & Conzelmann, A. (2014): Kompetenzprofile von Sport unterrichtenden Lehrpersonen der Vorschul- und Primarschulstufe (KopS) (Projektschlussbericht). Bern: Universität.
- Voss, A. (2019): Sport- und bewegungsbezogene Pädagogik der frühen Kindheit – eine Bestandsaufnahme. In: A. Voss (Hrsg.), *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik*. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer, 17–36.
- Warwitz, S. A. (1974): *Interdisziplinäre Sporterziehung: didaktische Perspektiven und Modellbeispiele fachübergreifenden Unterrichts*. Schorndorf: Hofmann.
- Weigelt, L. (2016): Projektorientiert unterrichten. Über Merkmale von Projekten und deren Umsetzung im Sportunterricht. In: *Sportpädagogik*, 37. Jg. (H. 2), 2–5.
- Willimczik, K. (2007): Die Vielfalt des Sports. Kognitive Konzepte der Gegenwart zur Binnendifferenzierung des Sports. In: *Sportwissenschaft*, 37. Jg. (H. 1), 19–37.
- Willimczik, K. (2011): *Sportwissenschaft interdisziplinär* (Band 4: Die sportwissenschaftlichen Teildisziplinen in ihrer Stellung zur Sportwissenschaft). Hamburg: Czwalina.
- Willimczik, K. & Singer, R. (2009): Motorische Entwicklung: Gegenstandsbereich. In: J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch Motorische Entwicklung* (2., komplett überarbeitete Auflage). Schorndorf: Hofmann, 15–24.
- World Health Organization (2010): *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization.
- Zimmer, R. (1999): *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2016): *Handbuch Bewegung und Sprache. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder.